

Juulia Kivi

# Temperamentti teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä

– Kasvatustieteellinen näkökulma lapsiryhmien ohjaamiseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Teatteri-ilmaisun ohjaaja

Esittävä taide

Opinnäytetyö

04.05.2015

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Juulia Kivi Temperamentti teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä - Kasvatustieteellinen näkökulma lapsiryhmien ohjaamiseen 26 sivua 04.05.2015
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävä taide
Suuntautumisvaihtoehto	Esitystoiminta
Ohjaaja(t)	Opinnäytetyön ohjaaja Irene Kajo
<p>Opinnäytetyössä tarkastellaan draamatyöskentelyn soveltuvuutta lasten erilaisille temperamenttipiirteille teatteriharrastuskontekstissa. Teatteri-ilmaisun ohjaajan käytännön työtä tarkastellaan kasvatustieteellisen teorian valossa. Työssä tutkitaan myös temperamentti- ja taiteellisen lahjakkuuden suhdetta. Työssä pyritään selvittämään, voivatko tietyt temperamentti- ja taiteelliset edesauttaa luovuuden ja myöhemmin taiteellisen lahjakkuuden kehittymistä. Lähtökohtana on, että lahjakkuus ja taidot kehittyvät ajan ja toiminnan myötä, eivätkä ole geenien sanelema synnynnäisiä ominaisuuksia toisin kuin temperamentti.</p> <p>Teatteri-ilmaisun ohjaajaa ei yleisesti mielletä kasvattajaksi. Tutkimalla työnsä metodiikkaa kasvatustieteilijän näkökulmasta, teatteri-ilmaisun ohjaaja voi löytää uusia kulmia työnsä toteuttamiseen. Nykyään didaktinen paradigma korostaakin opettajan roolia oppimisen ohjaajana, ei niinkään valmiin tiedon antajana. Opettajan työnkuva käytännössä on siis viime vuosikymmenen aikana lipunut ohjaamisen alueelle. Didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen: mitä on hyvä opetus? Eikö teatteri-ilmaisun ohjaajakin voisi tutkia työnsä didaktiikkaa ja nähdä työtään siten kasvatuksellisen kokonaisuutena? Millaisia pitkän aikavälin tavoitteita teatteri-ilmaisun ohjaaja näkee työssään? Tieteellinen viitekehys on kasvatustieteellisessä teoriassa, erityisesti didaktiikassa.</p>	
Avainsanat	kasvatustiede, temperamentti, didaktiikka, pedagogiikka

Author(s) Title Number of Pages Date	Juulia Kivi Temperament in the field of Drama - An educational perspective for instructing drama for children 26 pages 1 of may 2015
Degree	Drama Instructor
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama
Instructor(s)	Irene Kajo, Project manager
<p>This thesis examines the impacts of various aspects of a child's temperament in the context of drama. The scientific frame of reference is educational science. Temperament in this thesis refers to Thomas' and Chess' theory which includes nine temperament characteristics. The applicability of the methodology in drama for children is studied from the perspective of temperament. This thesis discusses the different temperament characteristics of children in the context of recreation. Also, the relationship between children's temperament characteristics and artistic talent and suitability is examined. The basis is that talent and skills evolve over time and are not dictated by genes.</p> <p>The practical work of a drama instructor is studied through theater pedagogical theory. The thesis seeks to justify the educational nature of drama instructing. The thesis explains what drives a drama instructor's practical work in the absence of a nationwide educational plan.</p> <p>This thesis examines drama instructing as a teaching situation. In addition, the thesis studies drama instructor's professional identity. The effects of a drama instructor's own temperament in instructing children is studied in this thesis.</p>	
Keywords	didactics, educational science, temperament, pedagogy

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Temperamentti	3
2.1	Mitä temperamentti oikein on?	3
2.2	Temperamentit yhteiskunnassa ja vuorovaikutuksessa	5
3	Temperamenttipiirteet ja niiden tulkitseminen	6
3.1	Temperamenttiteorian käytännön sovellus	7
3.2	Sama lapsi - erilaiset tulkinnat	10
4	Teatteri-ilmaisun ohjaaja on kasvattaja	10
4.1	Mikä ohjaa teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä?	11
4.2	Opetuksen teoria teatteri-ilmaisun ohjaajan näkökulmasta	12
	Käyttöteoria	12
	Ohjaus- ja opetusprosessi	13
4.3	Teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatti-identiteetti	14
4.4	Ohjaajan oma temperamentti	16
5	Lapsen temperamentti teatteriharrastuksessa	17
5.1	Teatteriharrastuksen kannalta keskeiset piirteet	17
	Häirittevyys	18
	Aktiivinen lähestyminen – kahden piirteen yhdistelmä	19
	Intensiivisyys	21
	Lopuksi	22
	Lähteet	26

## 1 Johdanto

Tarkastelen opinnäytetyössäni draamatyöskentelyn soveltuvuutta lasten erilaisille temperamenttipiirteille teatteriharrastuskontekstissa. Teatteri-ilmaisun ohjaajan käytännön työtä tarkastellaan kasvatustieteellisen teorian valossa. Tutkin myös temperamenttipiirteiden ja taiteellisen lahjakkuuden suhdetta. Minua kiinnostaa, voivatko tietyt temperamenttipiirteet edesauttaa luovuuden ja myöhemmin taiteellisen lahjakkuuden kehittymistä. Lähtökohtana on, että lahjakkuus ja taidot kehittyvät ajan ja toiminnan myötä, eivätkä ole geenien sanelemia synnynnäisiä ominaisuuksia toisin kuin temperamentti.

Olen toiminut monien eri lapsiryhmien ohjaajana. Ensimmäiset ohjaustyöni aloitin ensimmäisenä opiskeluvuotenani. Tuolloin työssä toteuttamani pedagogiset ratkaisut olivat pitkälti intuitiivisia, oman uskomusjärjestelmäni varassa. Teoriaa niiden takana ei vielä ollut, mutta vastikään aloittamissani luokanopettajaopinnoissa moni kokemus lapsiryhmän kanssa on saanut uuden merkityksen kasvatustieteellisen teorian valossa. Miksi joku lapsi vetäytyy leikistä sivuun? Miksi toinen hyökkää aina ensimmäisenä mukaan kaikkeen? Vastaus piilee temperamentissa. Tässä työssä keskitytään nimenomaan lapseen ja lapsien ohjaamiseen. Käyttämäni temperamenttiteoriakin kohdistuu juuri lapseen. Aikuisten kohdalla ympäristön vaikutus on ollut pitkäkestoisempaa, joten synnynnäinen temperamentti ei välttämättä tule heidän olemisen tavassaan yhtä näkyväksi kuin lapsen kohdalla.

Lasten temperamenttipiirteiden vaikutus draamatyöskentelyssä alkoi kiinnostaa minua omien töideni kautta. Ryhmät koostuvat aina lapsista, jotka ovat ensisijaisesti yksilöitä, eivät pelkästään ikä kautensa tai sukupuolensa edustajia. Esimerkiksi teatteriharrastustoiminnassa laajalti käytetyt improvisaatioharjoitteet näyttävät olevan joillekin lapsille luontevaa toimintaa, kun taas toisille ne ovat hyvinkin epämiellyttäviä. Siinä missä yksi heittäytyy aina ensimmäisenä improvisaatioharjoitteisiin, jää toinen seuraamaan sivusta uskaltamatta mukaan. Improvisaatio työtapa näyttäisi suosivan tietynlaisia temperamentteja ja toisaalta olevan hankalampaa toisille. Draamatyötavoista juuri improvisaatio on tutkimuskysymykseni kannalta keskeisin, koska sen vuorovaikutussuhde temperamenttiin on ilmeinen.

Teatteri-ilmaisun ohjaajaa ei yleisesti mielletä kasvattajaksi. Opettajan ja teatteri-ilmaisun ohjaajan roolien keinotekoinen erottaminen on ammatissa pärjäämisen kannalta tuhoisaa. Tutkimalla työnsä metodiikkaa kasvatustieteilijän näkökulmasta, teatteri-ilmaisun ohjaaja voi löytää uusia kulmia työnsä toteuttamiseen. Nykyään didaktinen paradigma korostaakin opettajan roolia oppimisen ohjaajana, ei niinkään valmiin tiedon antajana. Opettajan työnkuva käytännössä on siis viime vuosikymmenen aikana lipunut ohjaamisen alueelle. Didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen: mitä on hyvä opetus? Eikö teatteri-ilmaisun ohjaajakin voisi tutkia työnsä didaktiikkaa ja nähdä työtään siten kasvatuksellisenä kokonaisuutena? Mistä palasista onnistunut harrastustoiminta muodostuu? Ja millaisia pitkän aikavälin tavoitteita teatteri-ilmaisun ohjaaja näkee työssään?

Teatteri-ilmaisun ohjaaja käyttää jatkuvasti työssään pedagogista ajattelua, mahdollisesti täysin tietämättään. Teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus antoi minulle niukalti teoreettisia eväitä pedagogiikan ja kasvatustieteen saralta. Työn käytäntöä lapsiryhmien kanssa harjoiteltiin jonkin verran, mutta käsitteistöä sanallistaa ja perustella omia pedagogisia ratkaisuja ei annettu. Tämä johtaa siihen, että teatteri-ilmaisun ohjaaja joutuu usein kasvatustoiminnan järjestäjäksi esim. harrastuskontekstissa ilman asianmukaisen teorian ymmärtämistä. Pedagogista ajattelua tapahtuu silloinkin, mutta tiedostamatta ja mututuntuman pohjalta. Opiskelussa painotettiin taiteellista osaamista ja vastuullisen aikuisen rooli ryhmänohjaajana kutistui vain käytännön oppimisen tulokseksi. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä on paljon yhtäläisyyksiä opettajan ammattiin. Teatteriharrastus on aina enemmän tai vähemmän tavoitteellista toimintaa, erona opettajan työhön on kuitenkin se, että toiminnan tavoitteet eivät ole virallisen tahon määrittelemiä ja hyväksymiä, kuten perusopetuksessa. On hämmästyttävää, että teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksessa painotetaan omaa taiteilijuutta ja pedagogisia taitoja mystifioitiin.

Onko olemassa sovelluksia, joilla teatteriharrastuksesta tulisi tasa-arvoisempaa ja erilaiset temperamentit huomioivaa? Suosiiko kaikki inhimillinen toiminta kontekstista riippuen joitakin temperamenttipiirteitä ja hylkii toisia? Millä tavalla teatteri-ilmaisun ohjaaja voi työssään huomioida lasten erilaiset temperamentit? Se mikä sopii yhdelle lapselle kuin nenä päähän, on toiselle kauhistus. Usein keskitytään ainoastaan suitsuttamaan draamatyötapojen kaikkivoipaa erinomaisuutta. Keskustelu vaikuttaa yksinäiseltä. On korkea aika asettaa tutut metodit suurennuslasin alle. Kritiikitön suhtautuminen draamamenetelmiin johtaa itsetyytyväisyyteen ja niinpä vaatimus kehittyä hiljalleen hiipuu. Draama ei ole kaikille lapsille mieluisin ja luonnollisin tapa ilmaista itseään. Joillekin se

voi olla suorastaan epäsopiva ilmaisen keino. Ihanteellista kuitenkin on, että mikään temperamenttipiirre ei lähtökohtaisesti huononna tai rajaa lapsen mahdollisuuksia nauttia teatteriharrastuksesta. Pitääkö lasten aina mukautua teatteritoiminnan vaatimuksiin, kuten reippauteen, spontaaniuteen ja voimakkaaseen ilmaisuun? Vai voisimmeko me kasvatusvastuulliset teatteri-ilmaisen ohjaajat kehittää työtämme kaikenlaisille lapsille sopivaan suuntaan?

## 2 Temperamentti

Tässä kappaleessa esittelen temperamentin käsitteen siltä osin, kuin se on oleellista opinnäytetyöni kannalta. Temperamentista riittäisi kirjoitettavaa, mutta keskityn vain kaikista keskeisimpään sisältöön. Temperamentti ymmärretään arkikielessä hyvin usein täysin väärin. Temperamentin piiriin yritetään arkikielessä liittää persoonallisuuteen liittyviä merkityksiä, kuten ajattelun ja tunteiden sisältöä. On tärkeää muistaa, että temperamentti ei ole sama asia kuin maailmankuva tai ajatusmaailma. Se on biologinen lähtökohta niiden muotoutumiselle (Keltikangas-Järvinen 2004, 42).

### 2.1 Mitä temperamentti oikein on?

Temperamentti on ihmisen käyttäytymistyyli, hänen yksilöllinen tapansa reagoida asioihin. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 10.)

Ihmisen temperamentti on käyttäytymistyyli, tapa kohdata maailma ja muut ihmiset. Synnynäinen temperamentti ilmenee hyvin varhain ja on luonteeltaan pysyvä. Ihmisen elinkaaren aikana maailmankuva, minäkuva, itsetunto, itsetuntemus ja ajatusmaailma ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Muutos näissä edellämainituissa tarkoittaa muutosta persoonallisuudessa. Persoonallisuus siis muovautuu ympäristön vaikutuksesta, kun taas temperamentilla on biologinen perusta. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 36.)

Temperamentin olemusta voi myös määritellä kysymysten kautta, mielestäni erittäin ymmärrettävästi. Temperamentti vastaa kysymyksiin ”kuinka” ja ”miten”. Temperamentti ei vastaa kysymyksiin ”miksi”, jolla viitataan motivaatioon ja syihin ratkaisujen takana, eikä ”mitä” joka puolestaan viittaa ihmisen kykyrakenteeseen. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 37.)

Temperamentti ei liity ihmisen tunteiden sisältöön vaan niiden ilmaisuun ja voimakkuuteen eli intensiteettiin (Keltikangas-Järvinen 2004, 41). Kaksi ihmistä voi yhtä voimakkaan tunnekuohun vallassa, mutta ilmaista sitä hyvin erilaisesti. Toinen puuskuttaa ja puhisee ärtymyksestä. Hän asettelee käsivarsiaan puuskaan uudelleen ja uudelleen huokausten sarjan saattamana. Hänen ärtymyksensä näkyy ja kuuluu kilometrien päähän. Toinen taas istuu paikoillaan kuin viilipytty. Keho on rauhallinen ja ilmekään ei värähdä. Ihminen arvioi muiden tunteiden voimakkuutta niiden ilmaisutavan perusteella ja suhteuttaa kaiken oman asteikkonsa mukaan (Keltikangas-Järvinen 2004, 41).

Välillä kuulee lasta tai aikuista luonnehdittavan termillä temperamenttinen. Kun ollaan määriteltä temperamentti kokoelmaksi piirteitä, ei temperamenttinen luonnehdintana itse asiassa tarkoita yhtään mitään. Kansankielessä sillä taas tarkoitetaan lähes poikkeuksetta ominaisuuksia ja piirteitä, kuten tulinen, suurisuinen, äkkipikainen, kovaääninen, riidanhakuinen, sähkökkä tai ärhäkkä. Kaikki tämä riippuu asiayhteydestä.

Vastoin yleistä käsitystä, temperamentti ei ole yhtä kuin persoonallisuus. Nämä kaksi käsitettä menevät monella ihmisellä arkitajunnassa sekaisin. Ne toki liittyvät toisiinsa, mutta eivät kuitenkaan ole sama asia. Keltikangas-Järvinen luonnehtii Persoonallisuutta ympäristön vuorovaikutuksen ja synnynnäisen temperamentin vuorovaikutuksen tulokseksi (2004, 11). Siispä temperamentti tulee ennen persoonallisuutta, ollen sen biologinen perusta (Keltikangas-Järvinen, 2004, 197).

Keltikangas-Järvisen mukaan lapsen minäkuva muodostuu siitä, miten ympäristö suhtautuu lapsen temperamenttiin (Keltikangas-Järvinen, 2004, 199). Ympäristön suojeleminen ja kannustaminen tiettyihin temperamenttipiirteisiin, joita yksilöllä syntyy on, edesauttaa positiivisen minäkuvan kehittymistä. Jos taas lapsi kokee jatkuvasti, että ympäristö ei arvosta tai ymmärrä hänen ominaislaatujaan, voi se osaltaan vaikuttaa kielteisen minäkuvan kehittymiseen. Edellä mainitun kaltainen ympäristön ja temperamenttien vuorovaikutus altistaa tilanteille, joissa lapsi voi kokea onnistumisia tai epäonnistumisia (Keltikangas-Järvinen, 2004, 199). Ympäristön ja temperamentin vuorovaikutukseen palataan seuraavissa kappaleissa.



## 2.2 Temperamentit yhteiskunnassa ja vuorovaikutuksessa

Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus yltää koulussa oman kapasiteettinsa mukaiseen parhaaseen suoritukseen, siis sellaiseen suoritukseen, johon hänen kykynsä, lahjakkuutensa, motivaationsa ja kiinnostuksensa yltävät, --jos oppilaalla on kykyjä, lahjakkuutta ja halu oppia, hän menestyy koulussa. Mikä voisi olla sellainen tekijä, joka vielä estää hänen menestymisensä? --synnynnäinen temperamentti on sellainen tekijä. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 11.)

Suomalaisessa kulttuurissa ja oikeastaan myös laajalti länsimaalaisessa kulttuurissa arvostetaan ihmisissä sellaisia ominaisuuksia kuten, sosiaalisuus, ahkeruus ja rohkeus. Sosiaalisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä pikemminkin seurallisuutta. Sosiaalisuus arkikielessä voidaankin paremmin kuvata seurallisuutena. Kaikki ihmiset ovat sosiaalisia, osa enemmän ja osa vähemmän. Hyvin seurallisia ihmisiä kuitenkin usein luonnehditaan arkikielessä juuri "sosiaalisiksi". (Keltikangas-Järvinen 2004, 83.)

Edellä mainittujen ominaisuuksien perusteetonta seulontaa erilaisissa yhteyksissä, kuten työnhaussa, voidaan kutsua persoonallisuussyrjinnäksi. Vasta viime aikoina on herätty pohtimaan, onko kaikkien töiden paras mahdollinen tekijä juuri tämä laajalti arvostettu sosiaalisen ja rohkean kaverin arkkityyppi? Miten esimerkiksi yksin puurtava näyttöpäätetyöntekijä hyötyy runsaasta seurallisuudesta? Pikemminkin hän hyötyisi kyvystä sulkea ympäristön sosiaaliset ärsykkeet ulkopuolelle työskennellessään. (Keltikangas-Järvinen 2004, 253.)

Erilaisten temperamenttien vaikutus on läsnä kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Yksilön temperamenttiä voisi kuvailla kaukoputkeksi, jonka läpi hän maailman aistii. Jokaisen oma "linssi" määrittelee osin sen, kuinka reagoimme eri tilanteisiin. Siten ympäristön suhde yksilön temperamenttiin voi olla joko kehitystä tukeva tai pahimmillaan tuhoisa. Näin ollen lapset, eivätkä liioin aikuisetkaan, ole lähtökohtaisesti tasa-arvoisessa asemassa yhteiskunnassa. Institutionaalisen koulutuksen piirissä tämä eriarvoisuus tulee erittäin näkyväksi koulunkäynnin arjessa (Keltikangas-Järvinen 2006, 188).

Saattaisi ajatella, että lapsen menestymiseen esim. koulussa vaikuttaisi vain hänen oma temperamenttinsa. Yhtälöön tulee kuitenkin ottaa mukaan myös lasten kanssa toimivien aikuisten temperamenttien vaikutus (Keltikangas-Järvinen 2006, 140). Ammattitaitoinen ja tiedostava opettaja on perillä oman temperamenttinsä vaikuttavuudesta suhteessa oppilaisiin. Hän tarkastelee maailmaa oman "linssinsä" läpi, ja tuo linssi vaikuttaa merkittävästi mm. siihen millaisista oppilasta hän pitää. Hyvä opettaja kohtelee kaikkia oppilaita

tasa-arvoisesti, mutta yksilöllisyyden huomioiden. Tasa-arvo ei tarkoita samanlaista kohtelua ja opetusta, vaan on lupaus ottaa huomioon lasten yksilöllisyys. Opettajan oma ammattitaito on tärkeä elementti lasten eriarvoisen kohtelun ehkäisemisessä.

Samanlaisia ammattitaidon rakennusaineita edellyttää myös teatteri-ilmaisun ohjaajan työ. Yksilöllisyyden huomioiminen on hyvin tärkeää myös lasten harrastusryhmiä ohjattaessa. Lapsien näkeminen vain joukkona jonkun ikäisiä harrastajia, tekee teatteri-ilmaisun ohjaajan työstä mahdotonta. On tärkeää punnita, ohjaako lapsia alitajuisesti rohkean ja sosiaalisen arkkityypin muottiin. Aikuisen palaute on lapselle merkityksellistä. Siksi täytyy yrittää hahmottaa, millaista sanatonta ja sanallista palautetta ryhmänohjaajalta saavat.

Teatteri-ilmaisun ohjaajan käytännön työtä helpottaa valtavasti, jos hän tuntee ryhmänsä lapsien ominaislaadun edes jollain tasolla. Ketä pitää puskea eteenpäin ja kelle täytyy antaa omaa tilaa. Lasten täysin samanlainen kohtelu ja vuorovaikutus olisi täysi katastrofi. Toiminnasta tulisi henkensä ja muotonsa menettänyttä yleispätevää kompromissia, joka ei alkuunkaan ota huomioon lasten keskinäisiä eroja. Yhdenvertainen ja tasa-arvoinen ei tässäkään yhteydessä tarkoita samanlaista. Erilaisten sovellusten käyttäminen lasten kanssa voi juurikin olla yhdenvertaisuuden takaava tekijä.

### **3 Temperamenttipiirteet ja niiden tulkitseminen**

Opinnäytetyössä viitataan temperamenttipiirteillä Thomasin ja Chessin interaktiiviseen temperamenttiteoriaan, jota Keltikangas-Järvinen käsittelee aineistossaan (2004, 45,46,47,48). Thomasin ja Chessin teoria sisältää yhdeksän eri temperamenttipiirrettä, jotka ovat havainnollistettuna alla olevassa taulukossa. Temperamenttipiirteet viittaavat lasten temperamenttipiirteisiin. Koulukuntia on tässäkin asiassa toki monia, mutta Thomasin ja Chessin teoria on perusteellisin. Juuri Thomas ja Chess toivat nykypäivän persoonallisuuspsykologiaan termin temperamentti (Keltikangas-Järvinen 2004, 48). Teorian ytimessä on havainto ympäristön ja lapsen temperamentin vuorovaikutuksesta. Tämä ympäristön ja lapsen temperamentin välinen suhde on opinnäytetyöni kannalta oleellinen.

Taulukko 1. Thomasin ja Chessin teoriassa esiintyvät yhdeksän lasten temperamenttipiirrettä. Temperamenttipiirre vasemmassa sarakkeessa ja sen kuvaus oikeassa. Piirteitä kuvataan asteikolla korke-matala. Laadittu Keltikangas-Järvisen (2006, 2004) aineistoa mukaillen.

Temperamenttipiirre Korkea/Matala	Temperamenttipiirteen kuvaus
<b>Aktiivisuus</b>	nopeus vs. hitaus, vilkkaus vs. rauhallisuus
<b>Intensiivisyys</b>	matala intensiteetti vs. intensiivisyys tunnelmaisissa
<b>Sopeutuvuus</b>	joustavuus vs. muutosvastarintaisuus
<b>Sensitiivisyys</b>	ympäristön, ihmisten, tapahtumien havainnointi
<b>Sinnikkyys</b>	sitkeys & peräänantamattomuus vs. lyhytjänteisyys & helppo luovuttaminen
<b>Häirittävyys</b>	Keskittymiskyky
<b>Sosiaalisuus</b>	Seurallisuus vs. yksin viihtyminen
<b>Rytmyisyys</b>	biologisten toimintojen säännöllisyys
<b>Mieliala</b>	vallitseva positiivinen vs. negatiivinen mieliala

### 3.1 Temperamenttiteorian käytännön sovellus

Tässä kappaleessa pyrin havainnollistamaan Thomasin ja Chessin temperamenttiteorian soveltamista käytäntöön. Muodostan alla olevan suppean kuvauksen perusteella Karan ja Ryanin temperamenttiprofiilit sen mukaan, mitä pidän todennäköisimpänä. Tarkoituksena on valaista temperamenttipiirteiden näkymistä käytännössä ja antaa esimerkki niiden tulkinnasta. Koska jokainen tulkinta ja analyysi on tekijänsä näköinen, on tärkeää ymmärtää, että pyrkimykseni ei ole antaa oikeita vastauksia vaan pikemminkin ehdotelma johtopäätöksistä.

"Mrs. Johanson painottaa kielioppia yläkoulun luokallaan ja asettaa vaatimustason erittäin korkealle. Hän työskentelee erittäin hyvin sellaisten oppilaiden kanssa kuten Ryan, joka istuu hiljaa ja keskittyy tunnollisesti opettajan jakamiin tehtäviin.

Mr. Lewis, eloisa ja huumorintajuinen kieltenopettaja, pitää Ryania ongelmallisena. Sen sijaan Mr. Lewis suhtautuu positiivisesti Karaan, joka osallistuu usein draamatehtäviin ja eloisiin keskusteluihin, joita Mr. Lewis

mielellään pitää luokan kanssa.

Ryan ja Kara ovat molemmat älykkäitä ja osaavia oppilaita, mutta Ryan kokee olonsa painostetuksi Mr. Lewisin luokassa, kun taas Kara kokee olonsa tukahdutetuksi Mrs. Johansonin luokassa.”

(Keogh 2003, Mullolan 2014, mukaan)

Karan temperamenttipiirteet saavat erilaisia merkityksiä sen mukaan, kuka hänen toimintaansa ja ulosantiaan tulkitsee. Karan kuvauksesta voi päätellä, että hänen toimintansa ongelmalliseksi kokema opettaja Mr. Johanson saattaisi kuvailla häntä levottomaksi, häiriköiväksi, kovaääniseksi, tuliseksi ja intensiiviseksi. Sen sijaan Mr. Lewisin luonnehdinta saattaisi kuulua jotenkin näin: eloisa, aktiivinen, innokas, kekseliäs, luova ja eläytyvä. Tämä esimerkki havainnollistaa opettajan oman temperamentin vaikuttavuutta oppilaan arvostukseen.

Taulukko 2. Karan temperamenttipiirteet, Thomasin ja Chessin teorian mukaan. Taulukkoon on kirjattu ne piirteet, mitkä voidaan tekstin lainauksen pohjalta päätellä paikkansapitäviksi.

<b>Korkea häirittävyys</b>	Reagoi herkästi ympäristön tapahtumiin
<b>Intensiivinen tunneilmaisu</b>	Näyttää tunteensa voimakkaasti ja ilmaisee itseään intensiivisesti. Ilmaisun taustalla olevat tunteet mahdollista yliarvioida
<b>Korkea fyysinen aktiivisuus</b>	Ei viihdy pulpetissa, pitää toiminnallisuudesta. Tekee ja kokeilee käsillään
<b>Seurallisuus</b>	Viihtyy ihmisten seurassa ja mielihyvää sosiaalisesta vuorovaikutuksesta

Karan profiili luo kuvan ulospäinsuuntautuneesta ja ekstrovertista nuoresta. Karan tunne-ilmaisu on intensiivistä, minkä Mr. Johanson saattaa kokea röyhkeänä ja hillittömänä (Keltikangas-Järvinen 2006, 123). Mr. Lewis taas todennäköisesti arvostaa ”suoraa puhetta” ja pitää Karan tunne-ilmaisun volyymiä merkinä vilpittömyydestä. Karan seurallisuus näyttäytyy Mr. Johansonille ehkä itsehillinnän ja työskentelytaitojen puuttumisena, kun taas Mr. Lewisin mielestä se on sosiaalista taidokkuutta ja eloisuutta. Korkeasta fyysisestä aktiivisuudesta on haittaa sellaisissa opetustilanteissa, jotka vaativat

pitkäkestoista istumista. Mr Johansonin luokassa tehdään oletettavasti paljon konventio-naalisia koulutehtäviä, kuten tehtävämonisteet ja vihkotehtävät. Karan fyysinen aktiivisuus voi antaa Mr. Johansonille vaikutelman kyvyttömyydestä, ikään kuin Kara vään-telehtisi tuolissaan, koska ei ymmärrä tehtäviä.

Oppilas, jolla on korkea aktiivisuus, oppii parhaiten tekemällä ja kokeilemalla, ei niinkään kirjoittamalla ja lukemalla. Se ei siis kerro siitä, että oppilaan älykkyydessä olisi jotain vikaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 81.)

Ryania Mr. Lewis mahdollisesti luonnehtisi värittömäksi, hankalaksi, hitaaksi ja temppui-leväksi. Ryanin haluttomuus osallistua draamatehtäviin ja keskusteluihin näyttäytyy Mr. Lewisille osaamattomuutena. Hän ei voi ymmärtää, että joku ei nauti niistä työtavoista, joita hän pitää kaikista parhaina ja hyödyllisimpinä. Mr. Johanson todennäköisesti pitää Ryania älykkäänä, terävänä, motivoituneena ja keskittymiskykyisenä. Ryanin ulosanti kertoo Mr. Johansonille mahdollisesti hyvästä itsekontrollista, vaikka todellisuudessa tunteenilmaisun intensiteetin ollessa vähäinen, ei välttämättä ole mitään kontrolloitavaa (Keltikangas-Järvinen 2006, 121).

Taulukko 3. Ryanin temperamenttipiirteet, Thomasin ja Chessin teorian mukaan. Taulukkoon on kirjattu ne piirteet, mitkä voidaan tekstin lainauksen pohjalta päätellä paikkansapitäviksi.

<b>Korkea sinnikkyys</b>	työskentelee pitkäjänteisesti, eikä luovuta helposti hankalissa-kaan tehtävissä
<b>Matala intensiivisyys</b>	tunne-ilmaisuu on vaisua ja vähäistä, taustalla olevien tunteiden voimakkuus on helppo aliarvioida
<b>Matala häirittevyys</b>	keskittyminen ei herpaannu ympäristön ärsykeistä
<b>Matala aktiivisuus</b>	ei tarvitse jatkuvaan liikkumiseen ja fyysiseen toimintaan

Ryanin matala aktiivisuus ja matala intensiivisyys ovat koulunkäyntiä suorasti ja epäsuorasti tukevia temperamenttipiirteitä (Keltikangas-Järvinen, 123). Mr. Johansonille Ryan on kokonaisuutena ihanteellinen opetettava, koska toimii Mr. Johansonin hyvänä pitä-mällä tavalla, eli tehtäväorientoituneesti ja rauhallisesti (Keltikangas-Järvinen 2006, 141). Hyvin todennäköisesti Mr. Johanson pitää Ryania Karaa älykkäämpänä ja kyvyk-käämpänä pelkän olemuksen ja käytöksen takia. Mr. Lewis taas oletettavasti pitää Ry-ania löysänä ja flegmaattisena. Ryanin vähemmän intensiivinen tunne-ilmaisuu tulkitaan

Mr. Lewisin luokassa osaamattomuudeksi, merkiksi siitä, että Ryanilla ei ole mitään annettavaa.

### 3.2 Sama lapsi - erilaiset tulkinnat

Hyvä opetettava--toimii ja käyttäytyy niin kuin opettaja toivoo ja opiskelee tavalla, joka on yhdenmukainen opettajan odotusten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2006, 141).

Hyvä opetettava on liikkuva määritelmä. Opettajan oma temperamentti määrittelee osin sen, millaista oppilasta hän pitää ihanteellisena opetettavana. Näin ollen sama oppilas voi eri opettajan opetuksessa saada useita eroavia luonnehdintoja oppimiskyvystään ja yleisestä taidokkuudestaan.

Tämänkin tulkinnan lähtökohtana on, että Karan ja Ryanin kognitiiviset taidot ja älykkyys ovat yhdenvertaiset. Silti heidän taitojaan Mr. Lewisin ja Mr. Johansonin tahoilta määriteltiin hyvin erilaisesti. Tämä hajonta kiteyttää temperamentin vaikutukset inhimillisessä vuorovaikutuksessa, etenkin koulukontekstissa.

## 4 Teatteri-ilmaisun ohjaaja on kasvattaja

Teatteri-ilmaisun ohjaajan identiteetti on hyvin notkea ja moninainen. Erilaisia ohjauksellisia painotuksia on yhtä monta kuin on ohjaajiakin. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä ei harrastuskontekstissa ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma. Teatteri-ilmaisun ohjaajille ei ole kirjallista ja yhdenmukaista ohjenuoraa siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan. Tämän vuoksi ohjaustilanteissa tehdyt pedagogiset ratkaisut perustellaan yleensä omalla arvomaailmalla. Tästä seuraa hajontaa. Ohjaukselle ei ole laatukriteereitä, yleisesti luotetaan siihen, että ohjaaja on ”kunnollinen” ihminen. Tarkastelen kappaleessa teatteri-ilmaisun ohjaajan kasvatusvastuuta ja roolia kasvattajana kasvatustieteellisestä viitekehyksestä.

Väitän, että lapsiryhmiä ohjatessaan, teatteri-ilmaisun ohjaaja on aina kasvattaja. Halusi tai ei. Suhde aikuisen ohjaajan ja lapsen välillä ei ole tasa-arvoinen. Se on intentionaalinen ja persoonallinen, se pyrkii johonkin. Ja tuon jonkin määrittelee valtakunnallisen ope-

tussuunnitelman puuttuessa ohjaaja itse. Tämän suhde on laadultaan pedagoginen henkilösuhde. Kahden eri sukupolven edustajat ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolle on leimallista pyrkimys kasvattaa toista. (Syrjäläinen, Jyrhämä&Haverinen 2008, 1.)

Jokaisen teatteri-ilmaisun ohjaajan, joka toimii lasten kanssa, on tunnustettava tämä valtaisa vastuu. Omaa ohjausidentiteettiään ei voi luoda täysin irralliseksi ”opettamisesta”. Teatteri-ilmaisun ohjaajan toiminnan järjestäminen palvelee ohjattavien oppimisprosessia eri tavoin, vaikka se ei ohjaalla itsellään ensisijainen tavoite olekaan. Oman toiminnan ja ratkaisujen vaikutukset voivat olla erittäin kauaskantoisia. Siispä teatteri-ilmaisun ohjaajan on hyvä pohtia suhdettaan ohjattaviin lapsiin ja kysyä itseltään, olenko tietoinen siitä vastuusta, joka minulla on, halusin tai en.

#### 4.1 Mikä ohjaa teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä?

Opettajan työtä ohjaa monen ammattilaisen laatima yhteinen tavoitteisto eli valtakunnallinen opetussuunnitelma. Sen tarkoituksena on taata kaikille oppilaille tasa-arvoinen asema koulutuksen piirissä. Onkin ongelmallista, että teatteri-ilmaisun ohjaajille ei ole samankaltaista asiakirjaa, jonka pohjalta voisi reflektoida työnsä arvoperustaa.

- 1) Pedagoginen suhde on persoonallinen ja sitä ilmentää spontaanisti syntyvä suhde aikuisen ja lapsen välillä. Pedagogista suhdetta ei voi kapeuttaa mihinkään muuhun inhimilliseen vuorovaikutukseen. 2) Pedagoginen suhde on intentionaalinen. Siinä opettajan intentio suuntautuu kahtaalle: lapsesta välittäminen sellaisena kuin tämä on ja lapsesta välittäminen suhteessa siihen, mitä tästä voi tulla. 3) Kasvattajan tulee kyetä jatkuvasti tulkitsemaan ja ymmärtämään senhetkistä tilannetta, lasten kokemuksia ja ennakoimaan hetkiä, jolloin lapsi voi ottaa suuremman vastuun osallistumisestaan. (Syrjäläinen, Jyrhämä&Haverinen 2008, 2)

Teatteri-ilmaisun ohjaajan ja ohjattavan lapsen välillä on pedagoginen henkilösuhde (Syrjäläinen, Jyrhämä&Haverinen 2008, 2). Se ei ole samanlainen vuorovaikutussuhde, kuin vanhemmalla ja lapsella. Sitä ei voi myöskään verrata lapsen suhteeseen muihin elämänsä aikuisiin kuten sukulaisiin, naapureihin ja muihin kanssaihmiisiin.

Teatteri-ilmaisun ohjaaja fasilitoi toimintaa, joka pyrkii inhimillisen kasvun päämäärään. Ei teatteria ohjata lapsille puhtaasti taiteellisista lähtökohdista. Pääpaino ohjauksessa voi toki olla teatteriperinteessä ja taiteessa, mutta inhimillisen kasvun päämäärät eivät katoa minnekään. Ne ovat pikemminkin piilossa käytännön toiminnan takana. Teatteri-

ilmaisun ohjaaja improvisaatiota lapsille opettaessaan ei taatusti tavoittele pelkkää impron sääntöjen oppimista. Taustalla voi olla vaikkapa vertaisryhmässä toimimisen ja toisten kuuntelemisen taidot. Monien harjoitteiden ja teatterileikkien rakenne on sinällään inhimillisen kasvun päämääriä tukeva. Teatterileikit ja harjoitteet ovat ryhmätoimintaa, jossa täytyy vastavuoroisesti ottaa itselleen ja antaa sitä muille. Ohjaajan tehtävä on valita sellaista toimintaa, joka palvelee kulloisenkin tilanteen ja lapsiryhmän inhimillisen ja taiteellisen kasvun päämääriä.

#### 4.2 Opetuksen teoria teatteri-ilmaisun ohjaajan näkökulmasta

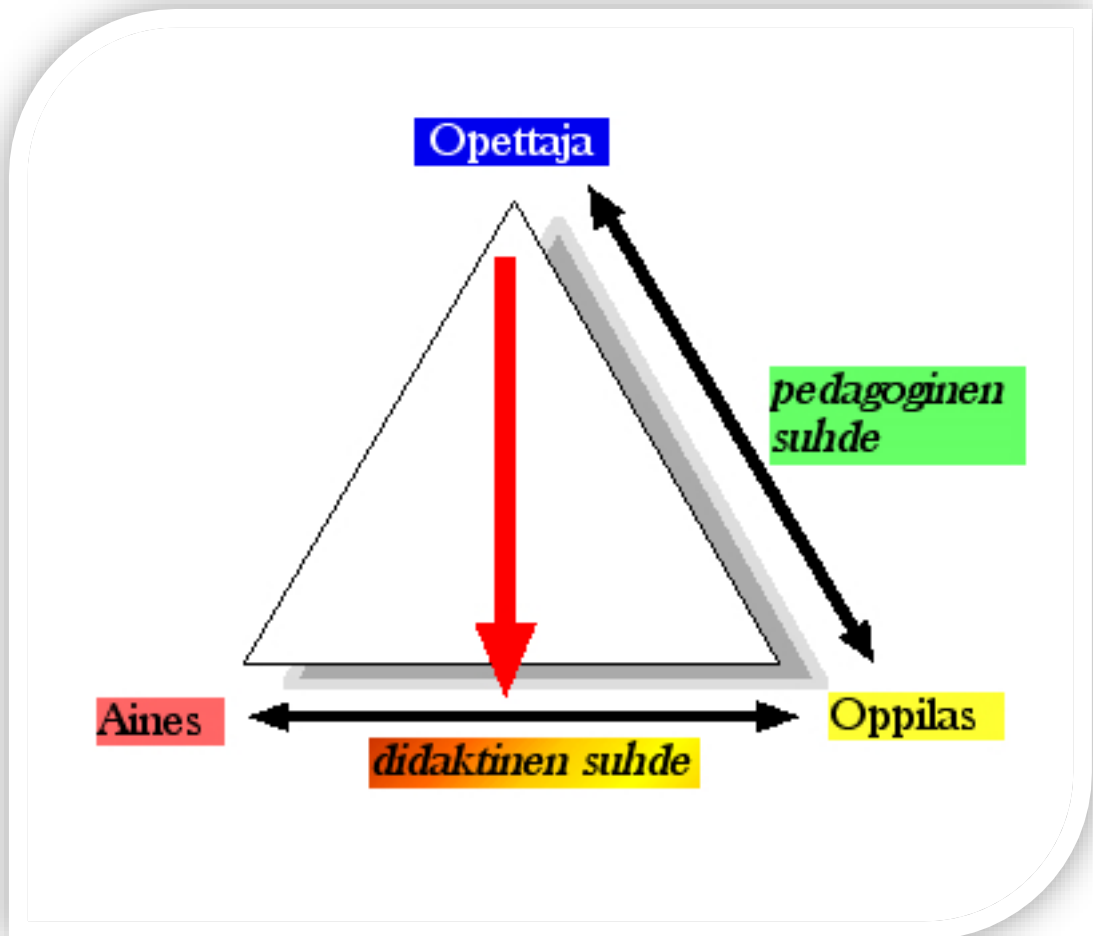
##### Käyttöteoria

Käyttöteoria on laaja ja systemaattinen opetusta koskeva opettajan henkilökohmainen teoria, joka luo puitteet käytännön toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2008, 2)

Oma persoonallinen ohjaustyyli muotoutuu synnynnäisen temperamentin, persoonallisuuden ja taidenäkemyksen vuorovaikutuksesta. Pedagogisten ratkaisujen taustalla on aina käyttöteoria joka ohjaa käytännön toimintaa. Käyttöteoria on uskomus ja näkemys siitä miten opetus ja ohjaus tulisi järjestää. Omien käyttöteorioiden lähteille pääsee oman työn reflektomisella. Käyttöteoria eroaa julkiteoriasta siten, että se voi olla täysin tiedostamaton tai ainakin alkuperältään epävarma. Käyttöteoriat eivät ole tieteellisen teorian pohjalta muodostettuja näkemyksiä vaan implisiittistä eli julkilausumatonta tietoa joka ohjaa käytäntöä.



## Ohjaus- ja opetusprosessi



Kuvio 1. Johann Friedrich Herbartin mukainen didaktinen kolmio havainnollistaa opetusprosessin komponentteja. Kuvasta ilmenee pedagogisen suhteen kaksi osapuolta, opettaja ja oppilas sekä opettajan ja oppilaan omat suhteet oppiaineeseen. (Hellström 2011)

Teatteri-ilmaisun ohjaajan käytännön työtä on mahdollista tarkastella opetusprosessia kuvaavan didaktisen kolmion kautta (Kuvio 2.). Kuten aiemmin totesin, teatteri-ilmaisun ohjaajan suhde ohjattavaan lapseen on pedagoginen henkilösuhde. Ohjaustilanteessa on kuitenkin läsnä myös muita vuorovaikutussuhteita. Kappaleessa mainittu teatteri-ilmaisun ohjaajan taidenäkemys on ryhmän ohjaamisen kontekstissa pedagoginen asiasisältösuhde. Tämän suhteen laatu määrittelee sen mitä ohjattavalle käytännön toiminnan myötä taiteellisesta aineksesta välittyy. Ohjaajan hyvä aineenhallinta edesauttaa ohjattavan oppimista, mikäli pedagoginen suhde toimii ongelmitta. Didaktinen suhde ei ole

yhtä helppo ymmärtää. Mielestäni seuraava lainaus onnistuu tämä vaikeatulkintaisen käsitteen selittämisessä hyvin.

Opettajan tehtävänä on yrittää ohjata oppilaan ja sisällön välistä suhdetta. Siitä käytetään nimitystä didaktinen suhde, joka tarkoittaa suhdetta toiseen suhteeseen. Keskittyminen oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen on opettajan ammattitaidon ydin. (Laine 2010, 19)

Teatteri-ilmaisun ohjaaja voi reflektoida työtään didaktisen kolmion kautta (Kuvio 1.). Tarkastelun alaiseksi tulee asettaa kaikki didaktisessa kolmiossa havainnollistetut suhteet. Millainen suhde minulla on ryhmäni lapsiin? Miten hyvin hallitsen käyttämäni sisällöt? Ymmärränkö oppilaan ja ohjaajan välisen suhteen laadun? Missä järjestyksessä tuon uusia sisältöjä toimintaan? Onko minulla kokonaiskuvaa lapsen ymmärryksestä? Onko minulla pitkän aikavälin sisällöllisiä tavoitteita?

#### 4.3 Teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatti-identiteetti

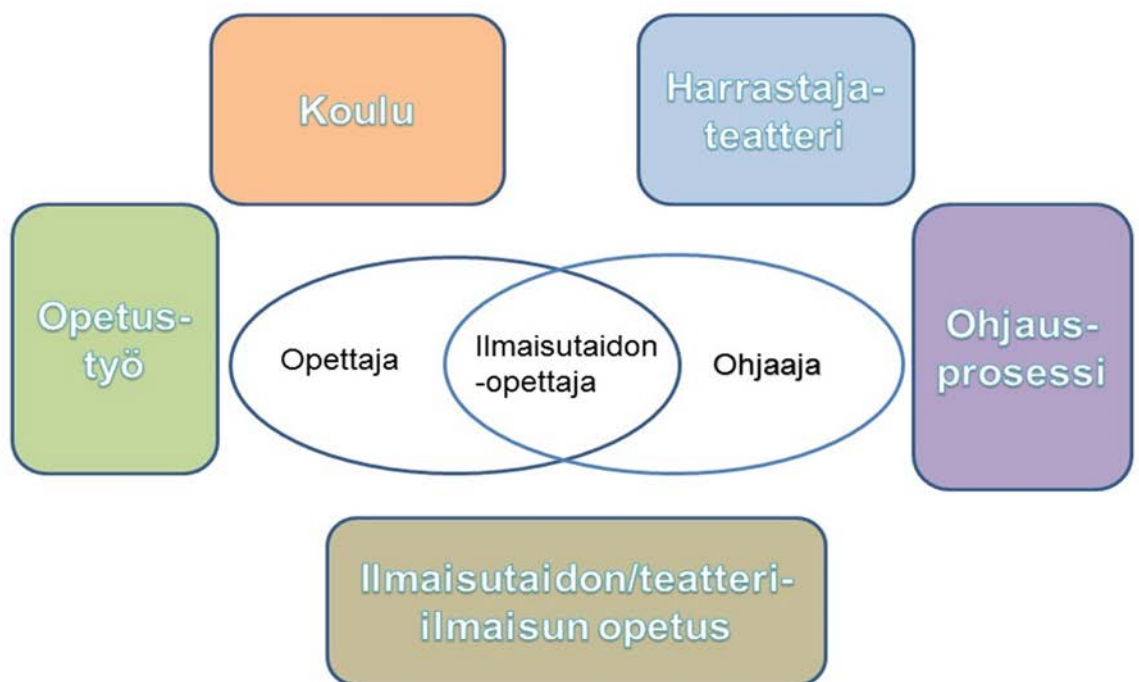
Kouluihin ja kuntiin eri tahoille kehittyy jatkuvasti erilaisia teatteriharrastusryhmiä. Näiden vetäjinä toimii henkilöitä, joilla on erilaisia koulutustaustoja. Yhteistä ryhmien toiminnalle ovat yleensä ryhmän omat tavoitteet, joiden pohjalta pyritään kehittämään jäsenten teatteritaitoja (Sinivuori 2002, 27)

Teatteri-ilmaisun ohjaajana toimivien ihmisten joukko on heterogeeninen. Suinkaan kaikki eivät ole pätevöityneet ammattiin koulutuksen kautta. Jonkun näkökulmasta tämä voi olla rikkaus. Joukko erilaiset taustat omaavia teatteri-ilmaisun ohjaajia järjestää todennäköisesti keskenään hyvin erilaista teatteritoimintaa. Tausta ja koulutustausta on hyvä irrottaa toisistaan.

Erilaiset taustat ovat ilman muuta rikkaus. Erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaaminen on parhaillaan omaa maailmankuvaa avartavaa ja mullistavaa. Monikulttuurisessa maailmassa moniäänisyys on ennemminkin itsestäänselvyys kuin mukava lisä julkisessa keskustelussa. Sen sijaan eroavaisuudet koulutustaustassa eivät automaattisesti johda positiiviseen monipuolisuuteen. Erot koulujen ja koulukuntien välillä ovat hyödyllisiä, sillä ne edesauttavat alan diskurssia.

En kuitenkaan näe toivottavana sitä, että lasten kanssa työskentelee kouluttamattomia ohjaajia. Asianmukaisen koulutuksen puute ei automaattisesti tarkoita epäpätevyyttä tai sopimattomuutta alalle. Mutta on todennäköistä, että koulutetuilla teatteri-ilmaisun oh-

jaajilla on ollut mahdollisuus opiskella ne tiedot ja taidot jota käytännön työ vaatii. Koulutus toimii yhteiskunnassa yleisestikin osaamisen ja laadun takeena, miksei myös taide-toiminnassa? Kaiken lisäksi taiteellisuus ja näkemyksellisyys ovat mielestäni toissijaisia asioita verrattuna pedagogisen osaamisen tärkeyteen. Teatteri-ilmaisun ohjaaja voi onnistua työssään, vaikka hänen taiteelliset edellytyksensä eivät olisi kummoiset. Hyvä ryhmän hallinta ja vuorovaikutustaidot korvaavat osan taiteellisen osaamisen puitteista. Kaikki palautuu siihen, miten teatteri-ilmaisun ohjaajan opettamat ja ohjaamat sisällöt välittyvät ryhmälle. Vaikka ohjauksellinen sisältö olisi taiteellisesti miten merkittävä tahansa, ei siitä pedagogisen osaamisen puuttuessa ole juuri iloa. Jos ei rakenneta siltaa taiteellisen kokonaisuuden ja ihmisten välille, valuu työ hukkaan. Tavoitteisiin ei päästä ja aihe ei mene maaliin asti.



Kuvio 2. Ilmaisutaidon opettajan ja harrastajateatterin ohjaajan identiteettimalli (Sinivuori 2002, 27).

Opetustyössä ja ohjaamisessa on siis paljon yhtäläisyyksiä käytännössä. Niiden erot tulevat paremmin näkyviin paperilla, käytännössä ei niinkään. Teatteri-ilmaisun ohjaajan ammattinimike muuttuu kentällä sen mukaan, missä kontekstissa työskennellään. Teatteri-ilmaisun ohjaaja ja ilmaisutaidon opettaja voivat tehdä lähes identtistä työtä, tai sitten

täysin erilaista (Kuvio 2.) Opetussuunnitelman puuttuessa, kaikki riippuu yksilöiden omasta arvopohjasta ja ammattiosaamisesta. Pelkkä ammattinimike ei määrittele teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatillista identiteettiä. Keinotekoinen ammattikuntien jaottelu voi pahimmillaan johtaa vastuunsiirtoon ja vääristyneeseen kuvaan toiminnan tavoitteista. Esimerkkinä teatteri-ilmaisun ohjaaja, joka ei reflektoi ja suunnittele toimintaansa vastuullisesti, koska ei ole ”oikea” opettaja. Teatteri-ilmaisun ohjaaja ei siis missään kontekstissa ole pelkkä leikittäjä tai hauskuuttaja, toiminnan taustalla täytyy olla perusteltu näkemys tavoitteista ja päämääristä.

#### 4.4 Ohjaajan oma temperamentti

Kun opettaja tuntee oman temperamenttinsa, hänen on helpompi ymmärtää, miksi hän pitää joistakin oppilaista ensinäkemältä ja miksi hänen on niin vaikea ymmärtää ja hyväksyä joidenkin oppilaiden reaktioita (Keltikangas-Järvinen, 2006, 226).

Lainauksessa viitataan opettajaan, mutta se pätee hyvin myös ohjaajaan. Ohjaajan temperamentti vaikuttaa keskeisellä tavalla ryhmänohjaustyön arjessa. Oma temperamentti vaikuttaa ohjaustilanteissa muodostettaviin atribuutioihin. Hyvin erilaisen ihmisen ajatukset ja vaikuttimet voivat olla itselle niin vieraita, ettei niitä ymmärretä alkuunkaan. Vuorovaikutukseen ohjaajan ja lasten välillä vaikuttaa kaikkien osallisten temperamentit ja niistä johtuvat hankaluudet tai yhteensopivuus.

Ohjaajan voi olla vaikea suhtautua lapseen, jossa näkee piirteitä, jotka löytyvät myös hänestä itsestään, mutta joita hän ei arvosta. Hyvin sanavalmis lapsi, joka jatkuvasti kommentoi, haastaa ja keskeyttää, voi ärsyttää itsekin sanavalmista ja kyseenalaistavaa ohjaajaa, osin myös siksi, että hän tunnistaa oman temperamenttinsa piirteitä itsensä ulkopuolella negatiivisessa yhteydessä.

Ongelmia voi myös aiheuttaa vuorovaikutus lapsen kanssa, jonka temperamentti on hyvin erilainen, kuin ohjaajan. Ohjaaja, joka omaa korkean sopeutumisen ja korkean aktiivisuuden temperamenttipiirteet, eli on nopearytminen ja joustava, saattaa polttaa päreensä lapsen kanssa, jonka temperamenttipiirteitä ovat matala aktiivisuus, matala sopeutuvuus ja vetäytyminen. Lapsi on siis ohjaajan näkökulmasta joustamaton, hidas ja flegmaattinen. Ohjaajasta saattaa tuntua, että oppilaalle ei kelpaa mikään harjoite tai leikki. Teatterityöskentelylle leimallinen hektisyys ja kiihkeä rytmi voivat olla joustamattomalle ja hitaalle lapselle tuskallisia ja ahdistavia. Ohjaaja taas ei voi ymmärtää, miksi

lapsi hangoittelee, eikä heittäydy mukaan. Jos ohjaaja on tietoinen perustavanlaatuisesta erosta oman ja lapsen temperamentin välillä, voi hän etsiä pedagogisia ratkaisuja, joilla kuroa tätä vuorovaikutuksellista kuilua umpeen. (Taulukko 1.)

## 5 Lapsen temperamentti teatteriharrastuksessa

Seuraavaksi tarkastellaan lasten temperamenttipiirteiden suhdetta teatteritoimintaan. Teatteritoiminnalla tässä yhteydessä tarkoitetaan ensisijaisesti lasten ja nuorten teatteriharrastustoimintaa; teatteripelejä, leikkejä, harjoitteita ja näytelmän harjoittelua. Kaikkea sitä taiteellista toimintaa ja inhimillistä vuorovaikutusta, mikä teatteriharrastukseen sisältyy. Monet johtopäätökset pätevät yhtälailla draamamenetelmien käyttämiseen koulussa.

Miksi vanhemmat sitten ohjaavat lapsensa teatteriharrastuksen pariin? Vai ohjaavatko ollenkaan? Teatteriharrastuksen pariin päätyminen ei ole yhtä vaivatonta, kuin esimerkiksi urheiluharrastuksen. Ammattimaisten tahojen järjestämää harrastustoimintaa erikäisille ei ole aina joka paikassa saatavilla. Myös asuinkunta määrää, pääseekö lapsi teatteriharrastuksen pariin.

Syyt harrastaa teatteria ovat moninaiset. Teatteritoiminnan toivotaan usein palvelevan luovuuden ja empatian lisääntymisen sekä vuorovaikutustaitojen karttumisen päämääriä. Yleinen uskomus on, että teatterin harrastaminen ”parantaisi” ujouden ja lisäisi vetäytyvämpien lasten rohkeutta lähestyä uusia asioita.

### 5.1 Teatteriharrastuksen kannalta keskeiset piirteet

Kaikkien temperamenttipiirteiden suhde teatteriharrastustoimintaan ei ole ilmeinen. Keskityn tarkastelemaan niitä temperamenttipiirteitä, jotka edesauttavat tai hankaloittavat lapsen teatteriharrastusta oleellisesti. En näe, että minkään harrastuksen itsetarkoitus olisi pelkästään siinä menestyminen. Tasapainoiseksi ihmiseksi kasvaminen on lapsen kannalta oleellisesti tärkeämpää, kuin omassa lajissaan menestyminen.

Temperamenttipiirteitä tarkastellessa kuitenkin keskeiseksi nousee niiden vaikutukset lajille ominaisten työtapojen luontainen sopivuus ja yleinen menestyminen. Tässä työssä

tuo laji on teatteri. Menestymisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä osaamisen ja luontaisen taipumusten seurauksena ilmenevää viihtymistä ja nauttimista. Lapsi, joka kokee harrastuksensa sopivaksi itselleen, menestyy siinä.

Menestymistä arvioi aina myös ryhmän ohjaaja. Hän tekee johtopäätöksiä lasten taiteellisista edellytyksistä, vaikka ne eivät olisikaan toiminnan kannalta oleellisia tavoitteita. Tuskin missään lapsiryhmässä ohjaajan ensisijainen tavoite on koulia lapsista hyviä näyttelijöitä. Se ei kuitenkaan sulje pois lasten mahdollisesta lahjakkuudesta tehtyjä huomioita. Minua kiinnostaa, millaisia temperamenttipiirteitä on niillä lapsilla, joilla ohjaaja arvioi olevan lahjakkuutta.

### Häirittevyys

Helposti häiritävissä olevat lapset liikkuvat nopeasti tilanteesta toiseen ja vaihtavat sujuvasti leikistä toiseen. He eivät ole kovin luotettavia leikkijöitä, koska he voivat keskeyttää koska tahansa, jättää toverinsa milloin vain ja missä leikki-tilanteessa tahansa, kun uusi asia vie heidän mielenkiintonsa” (Keltikangas-Järvinen, 2006, 231-232).

Korkea häirittevyys on koulunkäyntiä haittaava tekijä (Keltikangas-Järvinen 2006, 103). Teatteriharrastuksen kontekstissa asia ei ole näin yksinkertainen. Koulussa lapsilta vaaditaan pitkäkestoista istumista ja keskittymistä tehtäviin. Jos lapsen huomio kiinnittyy jatkuvasti ympäristön tapahtumiin, on keskittyminen työskentelyyn vaikeaa. Lapsi ei osaa priorisoida ärsykeitä, vaan kaikki on yhtä kiinnostavaa ja merkityksellistä (Keltikangas-Järvinen 2006, 103).

Kolikon kääntöpuoli korkeassa häirittevyudessa on erinomainen kyky havainnoida ympäristöään. Lapsi huomaa muissa ihmisissä yksityiskohtia, jotka jäävät muilta tyystin huomaamatta. Tällainen ominaisuus on rinnastettavissa läsnäoloon. Lapsi elää tässä ja nyt, ja on siksi avoin kaikelle mitä maailma hänelle tarjoaa. Lapsiryhmiä ohjatesani olen törmännyt useisiin korkean häirittevyuden omaaviin lapsiin. Toisaalta he ovat äärimmäisen rasittavia, koska keskittyminen tuottaa heille vaikeuksia. He unohtavat ohjeet jo ennen kuin ne on kerrottu loppuun. He ovat niitä, jotka kysyvät sata tarkentavaa kysymystä, koska unohtivat jo mitä seuraavaksi tehdään. Ohjeidenannon hetkellä heidän huomionsa kiinnittyy nurkassa lojuviin roolivaatteisiin tai kulmasta repsottavaan esirippuun. Tällaiset lapset ovat parhaimmillaan toiminnan tiimellyksessä, eivät kuunnellessaan ohjeita tai valmistautuessa seuraavaan harjoitteeseen.

Loistava havainnointikyky ja yksityiskohtien näkeminen ja muistaminen auttaa lapsia rakentamaan poikkeuksellisen taidokkaita rooli- ja sketsihahmoja. He osaavat fyysistää havaintonsa näyttämölle tavalla, joka on heidän ikäkauteensa nähden poikkeuksellisen tarkka.

Läsnäolosta ja havainnointikyvystä on hyötyä erityisesti improvisaatiossa. Nämä lapset osaavat tarttua sellaisiin hienovaraisiin tarjouksiin, joita muut lapset eivät ehkä edes huomaa. He ovat myös joustavia, kun asiat improvisoiduissa kohtauksissa etenevät nopealla sykkeellä. He eivät jää tuleen makaamaan, vaan hyväksyvät jatkuvan liikkeen ja mukautuvat siihen. Näiden lasten sisäiset prosessit näyttämöllä ovat ilmavia, sähköitä ja mukautuvia.

Matala häirittävyys on koulunkäynnin kannalta myönteinen tekijä, sillä se tarkoittaa mm. hyvää keskittymiskykyä. Keskittymiskyky, jota teatteriharrastus vaatii, on luonteeltaan joustavaa ja kevyttä. Matalan häirittävyyden omaavien lasten keskittymiskykyä luonnehditaan kaiken muun ulkopuolelle sulkevaksi syventymiseksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 101).

Sanotaan, että tällaisella ihmisellä on tunnelinäkö. Katsoessaan yhtä asiaa hän ei näe ympäristöä. Keskittyessään yhteen näkökulmaan hänen on vaikea arvioida muita asiaan vaikuttavia tekijöitä -- kerran hämmennyttyään tai hermostuttuaan lapsen on hyvin vaikea tasoittua ja rauhoittua. (Keltikangas-Järvinen 2006, 102.)

Teatteriharjoitteet vaativat useiden aistien yhtäaikaista hyödyntämistä. Voimakkaasti näkemäänsä keskittyvä lapsi ei välttämättä kykene samanaikaisesti noteeraamaan ohjeita. Teatterityöskentely on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa syventyvää keskittymistä hyödyllisempää on joustava keskittyminen. Tilanteet ja harjoitteet muuttuvat nopeasti ja harvoin vaativat samankaltaista syventymistä, kuin esimerkiksi kirjan lukeminen.

### Aktiivinen lähestyminen – kahden piirteen yhdistelmä

Kaikki uusi on kiinnostavaa, jännittävää ja tutustumisen arvoista--kun hän ryhtyy tekemään jotain, hän panee siihen koko energiansa-- (Keltikangas-Järvinen 2006, 117.)

Aktiivinen lähestyminen on yhdistelmä korkeaa aktiivisuutta ja lähestymistäipumusta. Lähestymis- ja vetäytymistäipumus ei sisälly Thomasin ja Chessin teorian yhdeksään piirteeseen.

seen suoraan nimettynä, vaan ilmenee muiden piirteiden sisällä. Lähestymis- ja vetäytymistaipumusta kuitenkin käsitellään Keltikangas-Järvisen teoksessa Temperamentti ja koulumenestys ja se on tutkimuskysymykseni kannalta oleellinen (2006, 110-118.)

Aktiivinen lähestyjä on utelias uusia asioita ja ihmisiä kohtaan. Hän kirjaimellisesti lähestyy ihmisiä ja asioita fyysisesti tarttumalla ja koskettamalla. Hän tekee asioita kokonaisvaltaisen fyysisesti, vartalo elää mukana kaikessa mitä lapsi tekee. Lapsi on lähtökohtaisesti kiinnostunut ja innostunut kaikesta, häntä ei tarvitse maanitella toimintaan mukaan. Hän on usein juuri ensimmäisenä osallistumassa uusiin harjoitteisiin ja leikkeihin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 117, 118).

Lapsi jolla on korkea aktiivisuus, on usein ikätovereitaan edellä motorisessa kehityksessä. Monet draamatyötavat ovat fyysisiä ja liikunnallisia, joten korkeasta aktiivisuudesta on mitä ilmeisimmin etua. Aktiivisuutta voidaan luonnehtia olemisen ja tekemisen tempoksi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76). Teatteritoiminta on leimallisesti hektistä ja nopeatahtista. Lapsi, jonka luontainen rytmi on nopea, pystyy sopeutumaan hyvin harjoitteisiin, jotka vaativat nopeaa reagointia ja liikettä. Useat draamaharjoitteet, kuten vaikkapa sana-assosiaatiot ja lause kerrallaan -tarinat, vaativat oman intuition käyttöä. Järjellä ei aina ehdi pohjustaa kaikkia ulostuloja. Onkin perusteltua väittää, että nopearytmiset lapset oppivat luottamaan omaan intuitioonsa, koska ohjaajan palaute nopeasta reagoinnista harjoitteissa on todennäköisesti myönteistä.

Matala aktiivisuus ei nähdäkseni hyödytä lapsen viihtymistä ja menestymistä teatteriharrastuksen parissa. Hän saattaa kokea, että asiat etenevät liian nopeasti, eikä hän pysy mukana toiminnassa. Vaikka harjoitteet itsessään eivät olisikaan järin haastavia, voi sähäkkä tahti tehdä niistä miltei mahdottomia lapselle jonka aktiivisuus on matala. Matala aktiivisuus ei kuitenkaan ole sama asia, kuin aloitekyvyttömyys. Se on ensisijaisesti lapsen rytmin ja toiminnan hitautta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76-80.) Siispä hidasta lasta rohkaistaan ”luottamaan itseensä” ja ”sanomaan sen mikä ensiksi tulee mieleen”. Kumpikin näistä ”rohkaisuista” voi toimia päinvastoin, kuin ohjaaja on tarkoittanut. Lapselle tehdään näiden ”rohkaisujen” välityksellä selväksi, että hänen rytminsä ei ole toiminnan kannalta toivottu, saatikka ihanteellinen. On kuitenkin täysin mahdollista, että hidasrytmisen lapsi oppii ajan kuluessa sopeutumaan nopeatahtisiin harjoitteisiin ja leikkeihin. Mitä tutumpia harjoitteet hitaalle lapselle ovat, sen todennäköisempää on, että hän pysyy niiden melskeessä mukana ja luottaa omaan osaamiseensa.



## Intensiivisyys

Siinä missä toisen kokemukset ja ilmaisut ovat hyvin laimeita, toinen loistaa, hehkuu, kiehuu ja kuohuu koko ajan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 119.)

Korkea intensiivisyys on kenties kaikista merkityksellisin temperamenttipiirre suhteessa teatteriharrastuksessa menestymiseen. Tämä piirre on myös selkeimmin yhteydessä lahjakkuuteen teatteritoiminnassa. Useissa draamaharjoitteissa lapsia pyydetään ”liiolelemaan” ja ”vetämään yli”. Lapselle, jonka tunneilmaisuu on muutenkin vahvaa, edellämainitut kehotukset uppoavat kuin veitsi voihin. Lapsi on riemuissaan kun saa eläytyä roolihahmoon sydämensä kyllyydestä. Kun lapsi saa ohjaajalta myönteistä palautetta, hän mahdollisesti kokee toiminnan itselleen sopivaksi. Hän ehkä kokee olevansa myös taitava, mikä lisää toiminnan mielekkyyttä itselleen.

Usein intensiiviset lapset ovat erinomaisia esiintyjiä koulujen juhlissa ja näytelmissä. He osaavat eläytyä ja näytellä voimakkaissa kohtauksissa, koska heidän oma arkensa saattaa parhaimmillaan olla melkoista draamaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 119-120.)

Olen usein ryhmiä ohjatessani kohdannut lapsia, jotka silmät sädehtien kertovat ensimmäisten harjoitusten jälkeen, kuinka ”Tää on niin ihanaa kun saa eläytyä ja esittää oikein kunnolla”. He ovat vihdoinkin löytäneet harrastuksen, jonka piirissä heidän luontainen temperamenttinsa saa ympäristöltä positiivista palautetta. Lapselle on vapauttava kokemus saada myönteinen reaktio temperamenttipiirteestä, joka on aiemmissa yhteyksissä saanut osakseen arvostelua. Jos korkealla intensiivisyydellä varustetut lapset ovat aiemmin harrastaneet hyvin kontrolloivissa ympäristöissä tai sellaisten ihmisten seurassa jotka eivät ole yhtä intensiivisiä, on heidän voimakasta tunneilmaisuaan todennäköisesti pidetty vain huonona käytöksenä (Keltikangas-Järvinen 2006, 121).

Tämä todistaa mielestäni sen, kuinka suhteellisia kaikki käyttäytymisnormit ovat. Ajasta, tilanteesta ja maantieteellisestä sijainnista riippuen kriteerit hyvälle tai huonolle käytökselle voivat olla täysin vastakkaisia. Esimerkiksi piirteitä, joita kiinalaisessa kulttuurissa arvostetaan suuresti, kuten syrjään vetäytyminen ja varautuneisuus, pidetään amerikkalaisessa kulttuurissa yksiselitteisen negatiivisina (Keltikangas-Järvinen 2004, 238).

## Lopuksi

Lapsen menestymistä teatteriharrastuksen parissa tarkastelin sen pohjalta, miltä teatteriharrastustoiminnan kenttä omasta mielestäni tällä hetkellä näyttää. Sosiaalisuuden ja rohkeuden vaatimus on läsnä teatteriharrastuksen kontekstissa. Täytyykö sitten vain hyväksyä, että tällaista teatteritoimintaa lapsille tarjotaan ja tätä se vaatii, osallistukoot ken joukkoon sopii. Mielestäni ei. Logiikkahan olisi sama, jos seuloisimme lasten jalkapallojoukkoeisiin vain fyysisesti sopivimmat pelaajat. Vertaisryhmän moniäänisyys on lapsille kasvattavaa. He saavat kokemuksia ja esimerkkejä vaihtoehtoisista olemisen ja tekemisen tavoista. Huomio siirtyy itsestä yhteisöön: ”täällähän on muitakin ja ohhoh, hehän ovat erilaisia kuin minä, mutta silti samanlaisia”.

Lasten erilaisten temperamenttien huomioiminen ohjaustyössä on ennen muuta tiedostamista (Keltikangas-Järvinen 2004, 307). Kun tiedostaa, että eroavaisuuksia on, niitä alkaa huomaamaan ympärillään. Lasten temperamenttipiirteiden huomioon ottaminen ei välttämättä näy radikaalisti käytännön työssä, eikä tarvitsekaan. On yksioikoista ajatella, että huomioiminen tarkoittaisi heti käytännön toimia. Tiedostamisen vaikutukset siirtyvät hiljalleen ohjaamaan vuorovaikutusta lasten kanssa. Jos ohjaaja kokee lapsen käytöksen hankalana, ei tämä heti ajattele, että lapsi käyttäytyy tahallaan huonosti. Ongelmat ja ristiriidat vuorovaikutuksessa ovat temperamenttierojen näkymistä käytännössä. Erojen tiedostaminen on tärkeää, jotta ohjaaja ei asettaisi lasten tekemisille aina negatiivisuuden ja tahallisuuden merkityksiä. Se, että kokee ohjaajana lapsen hankalaksi, ei vielä tarkoita, että hän olisi aidosti jotenkin hankala tai poikkeava. Se voi yhtä hyvin kertoa siitä, että ohjaaja ei osaa suhtautua lapseen tämän tarvitsemalla tavalla.

Pitääkö teatteriharrastuksen sisältö sitten olla samanlaista kaikilla ryhmillä? Onko meillä riittävästi tietoa, jotta voisimme sanoa, millainen teatteriharrastusryhmä on lapselle laadukas. Voiko toiminnan sisältö oleellisesti muuttua osallistujiensa näköiseksi? Toisaalta peräänkuulutan yhteistä arvopohjaa, josta kaiken teatteriharrastustoiminnan olisi hyvä ponnistaa. Käytännön toimintaa ja suunnittelua olisi kuitenkin hyvä tehdä ryhmälähtöisesti. Otetaan esimerkiksi ryhmä, jossa kaikki osallistujat inhoavat ja pelkäävät improvisaatiota, mutta pitävät valmiin tekstin kanssa työskentelystä. Missä suhteessa heitä tulisi rohkaista astumaan mukavuusalueen ulkopuolelle missä kaikki oppiminen tapahtuu?

Juuri tällaisissa kysymyksissä teatteri-ilmaisun ohjaajan oma ammattitaito asettuu keskiöön. Puskemista ja rohkaisua ei tule tehdä vain siksi, että improvisaatio sattuu olemaan keskeinen osa monen teatteriharrastusryhmän toimintaa. Ohjaajan täytyy tehdä valintaa suhteessa ryhmän mieltymyksiin ja tarpeisiin. Missä vaiheessa on mielekästä antaa ryhmälle haastavampia harjoitteita ja missä vaiheessa on hyvä nauttia siitä, mikä jo osataan. Teatteriharrastus ei saa tuntua pelkältä opiskelulta. Välillä on lasten kehityksen kannalta hyödyllisintä vain iloita, nauttia ja kerrata harjoitteita, jotka ovat sille ryhmälle mieluisia.

Miten teatteriharrastus olisi kaikenlaisille lapsille mahdollista ja matalakynnyksistä? Itse en halua olla luomassa teatterista lajia, joka sopii vain tietynlaisille lapsille. Ehkäpä juuri niille rohkeille, lähestyville ja aktiivisille lapsille. Oma temperamentti ei saa olla este harrastukselle. Lapsi, joka on hyvin kiinnostunut teatterista, mutta on rytmiltään hitaampi ja vetäytyvä, ei välttämättä kykene jatkamaan teatteriharrastuksensa parissa riittävää aikaa, jotta hän tottuisi toimintaan. Jos ryhmän toiminta suunnitellaan ja toteutetaan aina rohkeat edellä nopeasti edeten, ei hitaampi lapsi saa koskaan riittävästi aikaa tottua uusiin asioihin. Hitaammat ja vetäytyvät lapset tarvitsevat pehmeän aloituksen ja orientaation teatterin maailmaan.

Vetäytyminen kun ei ole sitä, että lapsi ei ole mistään kiinnostunut, vaan sitä, että kiinnostuksen löytäminen voi viedä aikaa ja vaatia aprikointia. Ujouskaan ei piirteenä tarkoita arkuutta ja ahdistuneisuutta kaikissa tilanteissa, vaan varautunutta suhtautumista uusiin asioihin. ”Ujon vastakohta ei ole rohkea, vaan vähemmän ujo” (Keltikangas-Järvinen 2004, 258). Itsekin olen temperamentiltani vähemmän ujo, mutta se ei tarkoita, etteikö minua koskaan ujostuttaisi uusissa tilanteissa. Koen esimerkiksi 200:n opiskelijan luentosalissa puheenvuoron pitämisen jokseenkin epämiellyttävänä, vaikka olenkin seurallinen. Ujous ei siis myöskään tarkoita sitä, etteikö ujo ihminen nauttisi toisten seurasta. Hänen lähestymistyylinsä vain on erilainen.

Lapsen temperamentin huomioimisen ei myöskään pitäisi tarkoittaa tavoitteiden turhaa alentamista. Lapsi voi myös kehittyä toiminnassa, joka ei ole hänen temperamentilleen ominaisinta. Kuten aiemmin mainitsin, oppiminen tapahtuu mukavuusalueen ulkopuolella, joten tavoitteellisessa toiminnassa lapset täytyy sinne myös säännöllisesti viedä. Temperamentti ei määrittele lapsen kykyjä ja taitoja. Se ei ole peruste hylätä jokin toimintatapa tai harjoite kokonaan, ainoastaan punnita, missä vaiheessa sen toteuttaminen olisi toiminnan tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaista. Kyse on siis toiminnan järjestyksen suunnittelua, ei ”soveltumattomien” harjoitteiden pois rajaamista. Alussa lapselle

”soveltumaton” harjoite voi olla hyvinkin sopiva vaikkapa vuoden harrastamisen jälkeen. Lasten temperamenttien huomioon ottaminen on vastaamista kysymyksiin ”milloin” ja ”miten”, ei niinkään ”mitä”. Toiminnan tavoitteiden jäsentyminen vaatii vastauksen kysymyksiin ”miksi” ja ”kenelle”.

Erilaiset lapset herättävät ohjaavassa aikuisessa monenlaisia tunteita. Joistain lapsista pitää ensisilmäyksellä, kun taas toisista ei välttämättä aidosti pidä koskaan. Tämä on fakta, jonka määrittelee oma temperamenttimme ja persoonallisuutemme suhteessa muihin. Tätä asiaa on aivan turha problematisoida ja kauhistella. Niin se vain on, että joistain ihmisistä pidämme vaistomaisesti ja joistain emme. Lapset ovat myös ihmisiä, miksi tämä ei siis pätsisi myös heihin?

Kasvattajilta vaaditaan joskus sitä mystistä lapsirakkautta. Mitähän se mahtaa oikein olla? Itse en ole koskaan ymmärtänyt, miksi lapsia pitäisi rakastaa sen enempää kuin muitakaan ihmisiä. Ammattitaitoinen kasvattaja kyllä ymmärtää, ettei hänen pitämisensä voi olla vuorovaikutusta määrittelevä tekijä. Ohjaajan, opettajan ja muun kasvattajan täytyy pitää huoli siitä, että hän kohtelee kaikkia yhdenvertaisesti. Ammattitaito estää mielityksien näkymisen kasvatustyön käytännössä. Kasvattajia on kuitenkin tarpeetonta syyllistää siitä, että hekin ovat ihmisiä. Samat inhimillisen elon lainalaisuudet pätevät heihinkin, eikä omia ajatuksiaan voi tai ole syytä kontrolloida tässä suhteessa. Väitän, että tällaisten tunteiden tukahduttaminen ja kieltäminen johtaa valheelliseen toimintaan. Itsessä pitää hyväksyä ne ikävämmätkin asiat. Miksi juuri tämä lapsi herättää minussa ärsyyntymisen tunteita? Näenkö hänessä kenties sellaisia piirteitä, mitä en itsessäni arvosta? Näiden asioiden ajattelemisen ohjaa niiden tiedostettuun hallintaan. Kun tiedostan, ne eivät ohjaile käyttäytymistäni minulta salaa. Tämä synninpäästönä kaikille lasten kanssa toimiville, jotka tarpeettomasti soimaavat itseään siitä, että ovat ihmisiä. Kasvatuksessa teot ratkaisevat, eivät ajatukset.

Laadukkaan teatteritoiminnan järjestäminen vaatii teatteri-ilmaisun ohjaajalta ammattitaitoa. Ammattitaito syntyy koulutuksen ja työkokemuksen vuorovaikutuksesta. Teatteri-ilmaisun ohjaaminen vaatii ammattitaitoa. Erityisesti lasten kanssa toimimiseen tarvitaan lujaa ammattitaitoa. Kasvatuspsykologisen ja kasvatustieteellisen teorian avulla teatteri-ilmaisun ohjaaja saa ajattelua suuntaavia välineitä työhönsä, kuten juuri käsittelemäni temperamentti. Kasvatustieteilijän, tässä tapauksessa luokanopettajan ja teatteri-ilmaisun ohjaajan välinen diskurssi avaa molempien ajatteluun uusia kanavia. Toisen tieteen-

alan teorian valossa paljastuu teatteri-ilmaisun ohjaamisesta uusia havaintoja, kuten ryhmänohjaustilanteen rinnastaminen opetustilanteeseen (Kuvio 1.). Teatteri-ilmaisun ohjaaja hyötyy ”opettajaidentiteetin” rakentamisesta (Kuvio 2.). Oma rooli pedagogina ja kasvatusvastuullisena aikuisena alkavat muotoutua.

Ovatko jotkin temperamenttipiirteet lapsen draamallista ilmaisua tukevia? Ehdottomasti. Ovatko jotkin temperamenttipiirteet sitten este teatterin harrastamiselle? Ehdottomasti ei. Teatterin laaja kenttä tarjoaa kaikenlaisille temperamenteille tilaa harrastaa ja löytää kanavat itseilmaisuun. Lasten kanssa tulee toimia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkien. Lasten inhimillisen kasvun ja persoonallisuuden kehittymisen tukeminen on teatteri-ilmaisun vaikuttavin päämäärä.

## Lähteet

Hellström, 2011. Didaktinen kolmio. <[http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/2011\\_02\\_01\\_archive.html](http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/2011_02_01_archive.html)>

Jyrhämä, 2008. Praktikumi käsikirja. <<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikaskirja/etusivu.htm>>(luettu 20.4.2015).

Keltinkangas-Järvinen, Liisa 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.

Keltinkangas-Järvinen, Liisa 2004. *Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Mullola, Sari 2014. Temperamentti inspiraation, motivaation ja oppimisen lähteenä. Opilaantuntemuksen luentomateriaali. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen laitos (Luennolla 10.11.2014)

Sinivuori, Timo 2002. Teatteriharrastuksen merkitys - Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67202/951-44-5336-0.pdf?sequence=1>> (Luettu 20.4.2015)